

Haizea Galarraga Arrizabalaga

haizea.galarraga@ehu.es

<https://orcid.org/0000-0001-9870-5081>

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Maialen Arnedo Gaztelurrutia

maiarneo@gmail.com

Instituto de Educación Secundaria Soraluze

Idurre Alonso Amezua

ialonso@mondragon.edu

<https://orcid.org/0000-0001-5191-5022>

Mondragon Unibertsitatea (MU)

NUEVOS MODELOS Y HORIZONTES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE LITERATURA A PARTIR DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

*NEW MODELS AND HORIZONS BASED ON
REFLECTIVE PRACTICE IN TRAINING OF LITERATURE
TEACHERS*

(Recibido: 10 enero 2023/ Received: 10th January 2023)

(Aceptado: 14 abril 2023 / Accepted: 14th April 2023)

DOI: 10.35869/ailij.v0i21.4361

Resumen

Este trabajo presenta el diseño, implementación y análisis de dos procesos de formación-investigada (Lussi-Borer y Muller, 2014), llevados a cabo con el profesorado de varios cursos de dos centros de Educación Primaria, en el marco de la enseñanza de lengua y literatura. El eje vertebrador de dichas formaciones ha sido la educación literaria y sus actuales retos educativos. Partimos de una visión socio-constructivista de la educación, en la que la formación permanente del docente parte de su propia actividad y posterior reflexión. Los procesos de formación necesitan aproximarse a la práctica y conocer el trabajo docente, para así posibilitar procesos de mejora; y, a su vez, el docente necesita tomar conciencia de su propia actividad de enseñanza, mediante procesos de práctica reflexiva, como el método de la autoconfrontación, que permitan cambios en las maneras de actuar y mediar. La presente investigación sobre los procesos formativos ha tenido como objetivo conocer las trazas de actividad o características de la práctica de los docentes y ahondar en los aspectos trabajados en las sesiones de formación. De esa manera, se ha podido tomar conciencia de los efectos que puedan tener dichos aspectos en el desarrollo de la competencia literaria en el aula. Los resultados obtenidos muestran que una formación diseñada en base a la práctica reflexiva tiene gran potencial a la hora de fomentar cambios sustanciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula.

Palabras clave: Enseñanza obligatoria; Formación de profesores; Innovación pedagógica; Literatura infantil y juvenil.

Abstract

This paper presents the design, implementation, and analysis of two teacher training-research processes in two Primary Education schools. The central concept of this training has been literary education and its current educational challenges. It starts from a socio-constructivist vision of education, in which permanent training for teachers begins from their own activity and a subsequent reflection. That is, training processes need to know teaching work, in order to enable improvement processes; and at the same time, teachers need to become aware of their own activity, through reflective processes like self-confrontation, which allows changes in the ways of acting. The methods

used for this research on training processes were aimed at knowing both teacher's real activity and aspects worked in the training sessions. Thus, the effects these issues may have in literary competence development at classroom can be identified. The results show that training which is based on reflective practice has considerable potential when it comes to promoting significant changes in the teaching-learning processes at classrooms.

Keywords: Children's and young adult literature; Compulsory education; Educational innovation; Teacher education.

1. Introducción

En este artículo presentamos parte del trabajo realizado sobre formación del profesorado en el ámbito de la didáctica de la literatura¹. Concretamente, se han diseñado y llevado a cabo dos procesos formativos que se han convertido en objeto de investigación. El presente trabajo tiene como objetivo, por tanto, estudiar nuevos modelos de formación de docentes y su impacto en el aula e identificar aspectos de mejora tanto de los modelos de formación analizados como de los objetos de enseñanza de dichas formaciones, tratando de visualizar nuevas vías para el desarrollo de la educación literaria.

En la sociedad líquida (Bauman, 2008), marcada por la transitoriedad y la volatilidad, donde no hay soluciones definitivas, ni relaciones o estructuras sociales estables, la formación del profesorado toma especial relevancia para poder afrontar los retos de la educación. Además, se afirma que más que en una sociedad líquida, vivimos ahora en una sociedad gaseosa, donde aquello que más sustancia debería tener (como la educación), se vuelve gaseoso, superficial y efímero (Royo, 2017). Muestra de ello puede ser la obsesión innovadora, búsqueda de rentabilidad e inmediatez de la formación docente. La actualidad demanda profesionales capaces de hacer frente a constantes cambios y a la incertidumbre de un mundo en constante transformación (Murciano, 2019), siendo uno de los objetivos de la educación actual desarrollar la capacidad de los aprendices de adaptarse a realidades cambiantes (Garcés, 2020). Asimismo, en los procesos educativos a menudo ocurren situaciones no previstas, imaginadas o planificadas previamente, con lo cual, es esencial construir aprendizajes de manera viva, activa y en primera persona (Orozco-Martínez et al., 2021). Por consiguiente, podemos observar cómo los procesos formativos actuales siguen la estela de la práctica reflexiva (Esteve & Carandell, 2009) como herramienta de cambio docente, el cual se basa en la reflexión sobre el propio hacer docente.

Nace en ese contexto la necesidad de abordar nuevos enfoques para la formación de docentes, aquellos que articulen práctica y teoría (Esteve & Alsina, 2010) y formación e investigación (Iriondo et al., 2020; Sainz-Osinaga et al., 2013). Debemos conocer también los factores que afectan e influyen en la transferencia del aprendizaje de los docentes (Tomàs-Folch & DuranBellonch, 2017). Siguiendo esa línea, es esencial que el profesorado se comprometa con una formación permanente de su profesión. De todas formas, como señala Martínez-Otero (2021), la formación permanente de los educadores no siempre recibe el reconocimiento que merece y a menudo depende de la motivación del propio profesional, por lo que es imprescindible tener en cuenta la dimensión comunitaria de la educación.

Dentro del marco de la práctica reflexiva, la investigación presentada en este artículo se basa en el marco de la formación-investigada (Lussi-Borer & Muller, 2014), partiendo de la idea de que el proceso de formación es a la vez objeto de investigación. Es decir, se investigan los efectos de la

1 Este trabajo recoge parte de las investigaciones llevadas a cabo en las siguientes dos tesis doctorales: Galarraga (2018) y Arnedo (2021).

formación en la posterior práctica real del aula. El procedimiento descrito ha permitido no solo ofrecer espacios de formación, sino también investigar tanto los objetos de formación como las huellas de desarrollo en la propia actividad del docente que hayan podido proceder de la formación. Además, con el método de la autoconfrontación, la actividad se ha analizado a través de lo verbalizado por el actor en el momento de visionar el video de su propia actividad real. Este modelo de investigación es, a nuestro parecer, una vía innovadora que permite que el docente tome conciencia de lo sucedido en el aula y relacione los objetos de formación tanto como con el trabajo prescrito (diseño de las sesiones) como con el trabajo real (actividad realizada en el aula).

En cuanto al objeto de investigación, se trata de dos procesos de formación en torno a la didáctica de la literatura en primaria. De hecho, en las llamadas Competencias para el siglo 21 (*Skills for the 21st century*), Wilson (2018) reúne competencias como el pensamiento crítico, la creatividad o la comunicación; y en ese aspecto, la didáctica de la literatura puede ser uno de los ejes desarrolladores de dichas competencias. En primer lugar, porque la actividad lectora es esencial en el proceso de aprendizaje de la escuela. En segundo lugar, porque, como apunta Perdomo (2005, p. 158), «a través de la interrelación entre lengua y literatura, la nueva educación literaria pretende mejorar en los alumnos la capacidad de comprensión de los mensajes literarios, así como sus habilidades receptivas y productivas». Dichas habilidades son esenciales en el desarrollo integral del alumno: desarrollo físico y motor (Mullen, 2017; Viciano et al., 2017); desarrollo cognitivo (Carmenza, 2015; Colomer et al., 2018); y desarrollo psicosocial (Colomer et al., 2018; Leibrandt, 2013).

Por ello, la didáctica de la literatura actual debería desarrollarse en el marco de la educación literaria (Abril, 2015; Corroero & Real, 2019), perspectiva que garantiza los aspectos mencionados anteriormente, priorizando que el alumnado elabore respuestas lectoras diversas y complejas (Fittipaldi, 2012). De esa manera, se fomenta una visión personal, interpretativa y activa por parte del lector (Bombini & Lomas, 2020), influyendo directamente en el modelo de enseñanza del docente. Además, en el presente contexto en el que vivimos, donde transitamos de la cultura letrada a la cultura digital, será fundamental promover lecturas profundas e inmersivas, dando lugar a la reflexión, inferencia y razonamiento (Achugar & Lomas, 2021). Tal y como subraya Molina (2021), una tertulia literaria en la que predomine ese tipo de lectura se articula, principalmente, en tres ejes: el sentido educativo de leer, conversar y compartir o relatar. Siguiendo las palabras de la autora mencionada, el eje conversacional es fundamental, ya que activa nuestro pensamiento y lo pone en relación con otros, llegando, así, más lejos y construyendo, de manera colectiva, la propia realidad.

También es necesario que la literatura se presente de manera sistematizada al alumnado, es decir, que los textos y juegos literarios estén presentes en su día a día, así como que se creen espacios adecuados que le permitan disfrutar de la literatura, y, desarrollar sus capacidades literarias y comunicativas (Igerabide, 2020). Las instituciones educativas no deben olvidar que además de las razones instrumentales, fomentar el hábito y gusto por la lectura debe ser objetivo primordial; siendo la lectura compartida y la lectura en voz alta (por parte de los adultos a los niños y niñas) herramientas fructíferas para ello (Santana et al., 2017).

Junto a la sistematización de dichas rutinas y actividades literarias, también será imprescindible, repensar las interacciones didácticas verbales que se crean en torno a la literatura en el aula. Pensar y conversar conjuntamente a través de interacciones fructíferas y habla exploratoria, fomenta la construcción guiada y conjunta del conocimiento (Mercer, 2017), tanto en literatura (Fittipaldi, 2022) como en cualquier otra área de conocimiento.

Teniendo en consideración todo lo citado hasta ahora, presentamos en este artículo un modelo de formación innovador, el cual se ha diseñado e implementado en dos contextos de Educación Primaria. Pensamos que los resultados obtenidos a través de la formación-investigada hacen emerger

retos de futuro tanto en la educación literaria como en la formación de docentes; como, por ejemplo, la necesidad de construir interacciones didácticas que ayuden en la formación literaria del alumnado. Asimismo, este trabajo puede ofrecer vías fructíferas para diseñar futuros procesos de formación que aúnan teoría, práctica, formación e investigación.

2. Objetivo y método

El dispositivo que proponemos para la investigación y formación combina la actividad del aula con la formación docente. En concreto tiene como objetivo conocer lo que ocurre en el aula y proporcionar tanto sesiones de formación teóricas como espacios de reflexión sobre la misma, mediante el método de autoconfrontación (Clot & Faïta, 2000). En ese ciclo de formación, actividad de aula y reflexión sobre lo ocurrido, cada dimensión se interrelaciona con las demás, de manera que las sesiones de formación toman en cuenta lo ocurrido en el aula y su posterior interpretación y reflexión del actor, y viceversa. Como apuntan Alonso et al. (2017, p. 171), «para comprender 'la actividad humana' es necesario profundizar en el significado que lo realizado posee para el actor, es decir, en su experiencia». Uno de los agentes más importantes para el progreso educativo es el docente y es necesario promover procesos reflexivos que sean sistemáticos y conscientes, donde los docentes logren tener una comprensión de su ejercicio profesional, permitiendo a su vez tener una visión global y particular sobre sus ideas y su forma de enseñanza (Lizana-Verdugo & Burgos-García, 2022).

Para ello, hemos partido del visionado de vídeos recogidos de las sesiones de aula, y hemos procedido a realizar entrevistas de autoconfrontación simples y cruzadas (Clot & Faïta, 2000). En las autoconfrontaciones simples las investigadoras-formadoras se reúnen junto a un enseñante y contemplan la actividad del aula previamente realizada por el enseñante (Murciano, 2019). Es decir, se visiona la grabación de vídeo del aula, y sin objetivo de evaluar ni juzgar, se le da la posibilidad al docente de reflexionar sobre su labor docente. En las autoconfrontaciones cruzadas, dos enseñantes compañeros (con la mediación de la persona investigadora), verbalizan las trazas de actividad (Alonso et al., 2017) o características de su práctica docente, de forma colaborativa y constructiva, comentando un enseñante la actividad del otro e imaginando otra constelación de posibles acciones y decisiones.

Los centros educativos que han tomado parte en la investigación han sido el colegio San Andrés y el colegio Arizmendi, ambos situados en diferentes localidades de la provincia de Guipúzcoa. Para la elección de los centros, se han buscado contextos referentes en la didáctica de la literatura, recomendados por Asociaciones del País Vasco (*Galtzagorri Elkarte* y *Euskal Idazleen Elkarte*) que trabajan en torno a la literatura infantil y juvenil y tienen amplia trayectoria en formación. El trabajo se ha centrado en la etapa de Educación Primaria y se han escogido dos ciclos distintos y sucesivos (primer ciclo en el colegio San Andrés y segundo ciclo en Arizmendi) con el fin de conocer las particularidades y necesidades específicas de cada uno de ellos y también la transición de la educación literaria con el paso de los cursos académicos.

Respecto al corpus (ver Tabla 1), aunque en los dos centros las sesiones de formación se han ofrecido a la totalidad del claustro, el corpus de la investigación lo han protagonizado cuatro docentes de primer ciclo de EP en San Andrés y otros cuatro docentes de segundo ciclo y sus respectivos alumnos en Arizmendi. El proceso de formación-investigada se ha llevado a cabo con duración de dos cursos escolares. El corpus de investigación está constituido por transcripciones de las sesiones de aula, de las formaciones teórico-prácticas impartidas a los docentes del claustro y, por último, transcripciones de las sesiones de autoconfrontación con los profesores protagonistas, partiendo todas ellas de grabaciones de vídeo que las investigadoras han realizado. Posteriormente, se han segmentado las actividades relacionadas con la educación literaria, y se han categorizado y analizado dichos segmentos con el fin de diseñar los siguientes pasos del proceso formativo.

	SAN ANDRÉS	ARIZMENDI	TOTAL
Docentes	4	4	8
Alumnado	93	115	208
Sesiones de aula	20	22	42
Sesiones de formación teórico-práctica	6	2	8
Sesiones de autoconfrontación	8	14	22

Tabla 1. Resumen del corpus de la investigación

El dispositivo de formación-investigación utilizado ha posibilitado, por una parte, que las sesiones de formación atendieran a necesidades reales de los docentes, puesto que han ayudado a las investigadoras-formadoras a entender mejor las prácticas del aula, y a identificar las preocupaciones y necesidades del profesorado, siendo estas las claves a tener en cuenta para el diseño de la próxima formación. Por otra parte, este modelo de formación ha sido clave para que los docentes pudieran tomar conciencia y reflexionar sobre su propia actividad, proponiendo aspectos de mejora y analizando posteriormente el desarrollo de los retos propuestos. El modelo de formación expuesto atiende, por tanto, a la necesidad de renovación del modelo formativo clásico (Gaudin & Chaliès, 2012).

En el siguiente apartado se exponen más detalladamente los procesos de formación llevados a cabo en cada centro y algunos de los resultados más relevantes emergidos de cada uno de ellos.

3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados más relevantes provenientes del análisis de los datos recogidos a través de la metodología descrita con anterioridad. Concretamente, esta se estructura en dos secciones principales, una por cada centro escolar analizado. En la primera parte se presenta el diseño de formación realizado y llevado a cabo en el colegio San Andrés (en el primer ciclo de Educación Primaria), mientras que en la segunda se presenta el que se ha desarrollado en el colegio Arizmendi (en el segundo ciclo de Educación Primaria). Cada una de las partes seguirá el mismo esquema: una breve descripción del diseño de formación, análisis de su impacto tras la implementación y, por último, retos para el futuro emergidos de dicho estudio. Podremos conocer, así, las similitudes y singularidades de cada uno de los procesos de formación-investigada, que comparten tanto la temática principal (educación literaria) como el enfoque de formación. Investigar la propia formación realizada de estos dos centros educativos puede servir para dibujar nuevos escenarios en la formación inicial y permanente del profesorado, así como identificar cuáles son los futuros desafíos referentes a la formación literaria del docente de Educación Primaria.

3.1. Diseño e implementación de un proceso de formación en Primer Ciclo de EP

El proceso de formación que se ha diseñado e implementado en este primer contexto responde a una preocupación generada en torno a la formación continua del profesorado respecto a la educación literaria en los primeros años. Hoy en día, la realidad de los centros educativos muestra la necesidad de sistematizar la educación literaria en el aula, y el proyecto llamado *Bularretik*

Mintzora (traducido como *Del pecho a la palabra*) y organizado por la Asociación *Galtzagorri*, ha trabajado durante años en esa línea, centrándose en la etapa 0-8 años. Su objetivo ha sido formar a los profesionales educativos para que estos tengan diversas estrategias y material para impartir la literatura en el aula. Así pues, la finalidad de este proyecto ha sido complementar y analizar las sesiones de formación ofrecidas por el proyecto *Bularretik Mintzora* en el colegio San Andrés, además de analizar cómo han influido estas en la actividad real del aula de varias profesoras de Primer Ciclo de EP del centro.

El dispositivo de formación-investigada ha comenzado con la primera fase de formación, en la que la dinamizadora del proyecto *Bularretik Mintzora*, Itziar Zubizarreta, ha ofrecido a todo el claustro claves para crear contextos adecuados para las sesiones de literatura, subrayando la importancia de que estas se realicen de manera sistematizada y sean de carácter dinámico. Además de eso, tomando como eje las sesiones de narración, la formadora, por un lado, ha mostrado al profesorado los distintos modos de narrar textos literarios, y, por otro, ha hecho hincapié en la importancia de estructurar de manera adecuada dichas sesiones, dando a conocer dinámicas posibles para cada momento. Partiendo de lo recogido en la formación, las docentes de primer ciclo han diseñado e implementado sesiones de poesía y narración. Por último, se han realizado entrevistas de autoconfrontación, donde han reflexionado sobre su propia práctica docente.

En las autoconfrontaciones las docentes han hablado sobre las preocupaciones y dificultades en torno a su propio hacer, y esas han sido las claves para tener en cuenta para diseñar la segunda fase formativa, que se ha centrado en las sesiones de poesía. El primer objetivo de estas sesiones ha sido mostrar al claustro los distintos modos de recitar e interpretar textos literarios; el segundo, subrayar la importancia de estructurar de manera adecuada las sesiones de poesía; y el tercero, dar a conocer diversas dinámicas que se pueden llevar a cabo con los textos poéticos ofrecidos. Tomando como eje las claves mencionadas, las profesoras de cada curso han diseñado de manera conjunta sesiones de aula, las han implementado, y se han realizado autoconfrontaciones cruzadas, donde las docentes han tenido la oportunidad de identificar conjuntamente posibles aspectos de mejora.

Las reflexiones y necesidades emergidas en dichas entrevistas se han tomado como punto de partida para diseñar la tercera y última fase de formación, en la cual, la dinamizadora del proyecto *Bularretik Mintzora* ha puesto de relieve la necesidad de ofrecer al alumnado material literario de calidad y ha hablado sobre las diversas estrategias a tener en cuenta a la hora de narrar, interpretar o recitar textos literarios. Posteriormente, las docentes, de nuevo por parejas, han diseñado e implementado las últimas sesiones de literatura. Para finalizar el proceso, se han realizado autoconfrontaciones cruzadas con las mismas parejas que en la fase anterior, y se ha ofrecido una última sesión para recordar las claves mencionadas durante todo el proceso formativo. En el próximo esquema se resumen los pasos llevados a cabo en el proceso de esta formación-investigada:



Figura 1. Proceso de formación diseñado en Primer Ciclo de Educación Primaria (colegio San Andrés). Elaboración propia

Las sesiones de aula y las autoconfrontaciones muestran varias transformaciones en la práctica docente. Las profesoras, después de recibir la primera formación, han ofrecido al alumnado la literatura de forma más sistematizada, dedicando un tiempo diario a disfrutar tanto de la poesía como de la narración, ofreciendo para ello un espacio acondicionado en base a las claves mencionadas en la sesión de formación. La propuesta sistemática sobre la literatura se ha materializado en la creación de rutinas literarias, y eso, a su vez, ha ayudado a diseñar contextos adecuados para que el alumnado tenga la oportunidad de desarrollar sus competencias literarias y comunicativas (Igerabide, 2020). Asimismo, en una de las sesiones de autoconfrontación, las docentes reconocen que la sistematización ha propiciado la creación de espacios y tiempos de disfrute tanto para ellas mismas como para el alumnado:

INV2: ¿vosotras cómo vivís las rutinas literarias? / ¿disfrutáis de las sesiones de literatura?

MAR: sí: sí/ ya es como un ritual para nosotras/ lo diseñamos de manera conjunta todas las semanas y después lo llevamos al aula

AMA: además nos parece que los niños y niñas dan una buena respuesta/ es decir/ vemos que en clase de matemáticas las sumas las hacen por obligación/ porque hay que hacerlas

MAR: eso es

AMA: pero esto es diferente/ disfrutan con ello

La investigación también ha mostrado que las formaciones han influido en algunos aspectos relacionados con la estructuración de las sesiones de literatura. Por un lado, cabe destacar que a medida que avanza el proceso de formación, las docentes contextualizan los textos literarios que van a trabajar, acercando así a los alumnos elementos relacionados con el texto.

Por otro lado, las grabaciones muestran que en tanto que avanza el proceso formativo, las profesoras aumentan las interacciones con el alumnado, creando para ello situaciones de interacción entre alumno-alumno y profesor-alumno (Mercer, 2017) después de las narraciones, recitales e interpretaciones. En concreto, el visionado de las sesiones de aula sugirió la necesidad de que el profesorado priorizase la comunicación con el alumnado, alejándose de la lectura literal del texto y acercándose a modos de narración oral más naturales con menos dependencia del soporte material escrito.

Las grabaciones también revelan que desde un principio las docentes ofrecen al alumnado material literario infantil propuesto desde el proyecto *Bularretik Mintzora*. La elección del material se basa en ciertos criterios de calidad unificados y acordados entre expertos de literatura infantil y juvenil del País Vasco, los cuales la formadora de *Bularretik Mintzora* pone a disposición de todo el claustro desde el comienzo del proceso.

Ha quedado en evidencia que la formación-investigada ha influido en el propio hacer de las cuatro profesoras docentes, y también ha puesto en relieve varios retos. Por un lado, se pone de manifiesto la necesidad de crear procesos de formación para ayudar en la labor docente. Asimismo, hemos podido observar que es indispensable que dichas formaciones se basen en la práctica real de los docentes, dándoles la oportunidad de reflexionar sobre su propia actividad e identificar aspectos de mejora en cuanto a la misma. Por otro lado, respecto a la formación literaria, vemos imperativo trabajar con los docentes estrategias específicas para la sistematización y dinamización de la literatura

en el aula, y también, construir de forma conjunta herramientas para que puedan ofrecer al alumnado de primer ciclo de EP una formación literaria de manera escalonada, y así poder profundizar en los textos y conocimientos literarios.

3.2. Diseño e implementación de un proceso de formación en Segundo Ciclo de EP

El proceso de formación diseñado en este contexto ha sido construido totalmente *ad hoc*, en el centro escolar Arizmendi. Los docentes de segundo ciclo de EP identificaron una necesidad real de profundizar en las formas de enseñanza de la literatura y se ha puesto en marcha un dispositivo pensado y diseñado *ex profeso*. La formación, por tanto, se ha ido configurando según las necesidades formativas que han ido surgiendo en el camino.

Como primer paso, se ha querido conocer cuáles son las formas típicas de enseñanza de los profesores participantes, el que ha sido el punto de partida o «punto cero» del diseño. En él, se ha acordado un álbum ilustrado (*Orejas de mariposa*, Aguilar Et Neves, 2008) a trabajar. Las investigadoras-formadoras han ayudado en el proceso de selección del álbum (al igual que los siguientes álbumes utilizados), proponiendo una serie de álbumes de calidad literaria reconocida por expertos en el ámbito. La elección ha sido una decisión consensuada por el profesorado participante, basada en criterios literarios y teniendo en cuenta la edad del alumnado y el interés que les pudiera suscitar el tema principal de la obra. Cabe mencionar que se han utilizado las ediciones en euskera de los álbumes mencionados, ya que las clases se imparten en dicha lengua. En todos los casos, el álbum utilizado en cada fase ha sido el mismo para todos los docentes.

Una vez decidido el álbum con el que trabajar, cada uno de los enseñantes ha diseñado su propia secuencia didáctica y la ha llevado al aula, pudiendo conocer así diversas formas de trabajar una misma obra literaria. La grabación del aula ha permitido realizar a posteriori una entrevista de autoconfrontación, de carácter formativo, con cada uno de los profesores participantes, analizando su propia actividad e identificando posibles aspectos de mejora. Esa entrevista, junto con una sesión monográfica sobre educación literaria y el género del álbum ilustrado, ha configurado la primera fase formativa.

Después, teniendo en cuenta los aspectos trabajados en la formación, se ha diseñado el trabajo didáctico de un segundo álbum ilustrado (*Abuelos*, Heras Et Osuna, 2006) implementándose en el aula y grabándolo de nuevo; esta vez, pudiendo compartirse el trabajo de diseño con los compañeros de centro. Una vez realizada dicha labor, se ha puesto en marcha la segunda fase formativa, compuesta por autoconfrontaciones simples y una sesión teórico-práctica conjunta sobre interacciones didácticas, aspecto que se ha identificado como necesidad formativa por parte de los profesores. La interacción es un elemento clave en cualquiera de las áreas de conocimiento; en el ámbito literario, repensar las interacciones que surgen en el aula puede ayudar a mejorar la forma en la que se construye conocimiento literario compartido, se habla de literatura, se intercambian opiniones, se interpretan e infieren ideas, se analizan ilustraciones... Gracias a ello, se ha puesto en relieve la necesidad de diseñar de antemano las interacciones que se quieren construir a la hora de trabajar obras literarias.

Así, después de la formación, todos los profesores han diseñado de forma conjunta el trabajo didáctico de un tercer y último álbum ilustrado (*Félix, el coleccionista de miedos*, Casalderrey y Lima, 2009), tomando en consideración todo lo expuesto en las formaciones previas y recibiendo el *feedback* de las investigadoras-formadoras. Esta vez, además de preparar las actividades propias de literatura, también se ha pensado y decidido qué tipo de interacciones verbales se quieren propiciar en el aula y cómo. Para concluir el proceso de formación-investigada, posterior a la última implementación, se han realizado entrevistas de autoconfrontación simple con los docentes, y también autoconfrontaciones

cruzadas con parejas de compañeros; lo cual ha permitido valorar el propio camino, reflexionar sobre lo ejecutado e identificar nuevos retos de cara al futuro de la educación literaria y la formación docente. En la siguiente figura se puede observar el proceso llevado a cabo:

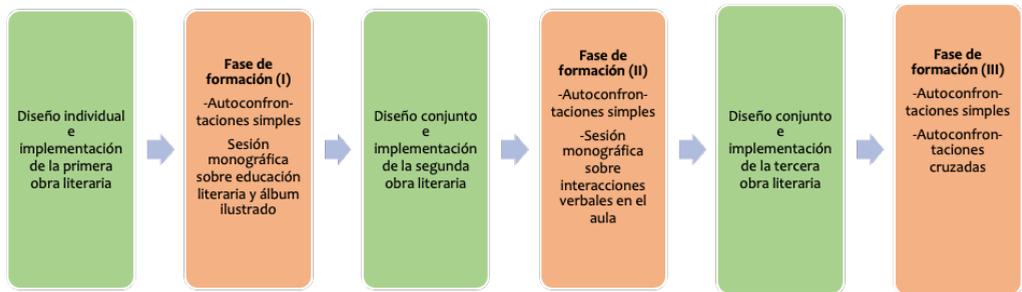


Figura 2. Proceso de formación diseñado en Segundo Ciclo de Educación Primaria (colegio Arizmendi Elaboración propia)

Investigar el proceso de formación ha permitido conocer el impacto de la formación en la práctica del aula y la actividad docente, lo cual resulta muy beneficioso a la hora de repensar los modelos formativos actuales y entender que la aplicación de la teoría a la práctica no es automática. Para obtener estos resultados se han analizado tanto las sesiones de aula como las entrevistas de autoconfrontación.

Observando las transcripciones de todas las grabaciones de aula, podemos afirmar que la formación ha transformado la manera en la que los enseñantes trabajan una obra literaria. Después de la segunda fase de formación, se percibe que las imágenes y otros elementos físicos de los álbumes (portada, guardas, ilustraciones, tipografía...) se convierten en objeto de conversación y análisis, fomentando su interpretación en el marco de la alfabetización visual. Además, se propicia que las respuestas lectoras del alumnado profundicen en aspectos no meramente argumentativos, sino en categorías composicionales, personales, intertextuales y/o interculturales, propuestas por Fittipaldi (2012) y con las que se ha ido trabajando en las sesiones teórico-prácticas de formación.

Junto a esos indicios de progreso en el ámbito de la educación literaria, después de formarse en interacciones didácticas, el diseño e implementación del tercer álbum ilustrado ilustra cómo han cambiado las interacciones del aula, trabajando más en grupos cooperativos, cambiando el tipo de pregunta que realiza el docente (de preguntas literales a inferenciales/exploratorias), favoreciendo la interacción entre iguales y habla exploratoria (Mercer, 2017), ahondando más en los discursos de los estudiantes gracias a estrategias comunicativas docentes, impulsando la participación activa y democrática de todo el alumnado... Como ejemplo, vemos que, en la tercera implementación, el porcentaje de turnos de voz que acapara el docente no cambia excesivamente (sigue siendo en torno al 45-48 %), pero sí evoluciona el objetivo y forma de dichas intervenciones, centrándose más en gestionar la conversación grupal, avivando la participación autónoma e inferencial de los niños y niñas.

Como muestra del cambio consciente que han experimentado los docentes, se presentan un par de pequeños fragmentos de las entrevistas de autoconfrontación finales:

INV2: (pausa el vídeo) / ¿qué sensación tienes al ver esos discursos largos de los alumnos y que intentan hablar entre ellos?

AGU: jo pues:/ yo de verdad ¿e? / o sea/ no lo hubiera dicho nunca/ y me ha

ayudado mucho la formación recibida/ (...) lo decimos una y otra vez/ que acaparamos muchas veces/ hablamos demasiado/ eso para empezar/ porque aprenden muchísimo de la interacción entre ellos/ un montón/ entonces/ es verdad/ te paras a pensar y debe ir por ahí el discurso/ ser capaces de escuchar y crear una idea en base a eso (...) / yo creo que:/ ha sido muy-muy enriquecedor

INV1: (pausa el vídeo) / ¿aquí en este fragmento cómo te ves?

JOK: (ríe)/ bue:no e:/ yo creo que:// el estilo que debo conseguir e:// la manera de enseñar o trabajar/ creo que debe ir por ese camino ¿no? / (...) de alguna manera trabajar entre nosotros y ellos/ y sobre todo: bueno/ estoy aprendiendo yo también ¿e?/ no creas/ entonces pienso que debemos profundizar más por ahí/ que debe ir por ahí mi:/ no sé/ mi estilo ¿no?

La formación-investigada llevada a cabo en este centro educativo ha puesto de manifiesto cuáles son algunos de los retos actuales en la formación docente y la educación literaria. Por un lado, vemos cómo un tipo de formación basada en la propia labor docente y la práctica reflexiva ayuda a crear contextos reales que favorecen el cambio en primera persona. Observamos, también, que todavía queda mucho recorrido en la formación literaria de los enseñantes, ya que debemos profundizar no solo en los aspectos más literarios, sino también en las formas de crear interacciones fructíferas que impulsen la construcción colectiva del conocimiento.

4. Discusión y conclusiones

Este trabajo tiene como eje principal la formación permanente del profesorado, aspecto clave en la sociedad cambiante de hoy en día, donde los docentes deben tener la capacidad de adaptarse a una realidad en constante transformación (Garcés, 2020; Murciano, 2019).

Se pone de manifiesto, por tanto, la necesidad de nuevos modelos de formación docente (Martínez-Otero, 2021) que se basen en la práctica reflexiva y ayuden a comprender la realidad educativa y docente. De esa forma, es el propio protagonista de la actividad el que da sentido a la labor realizada y lo interpreta desde la subjetividad. Ese enfoque formativo acerca al profesorado a su emancipación liberadora, convirtiéndose en el motor del cambio. La formación-investigada (Lussi-Borer & Muller, 2014) presentada aquí nos sitúa en ese plano, partiendo de una visión socio-constructivista de la formación, donde los profesores hablan y reflexionan sobre su propio hacer. Así, la formación se convierte en objeto principal de investigación.

Aunque la formación diseñada ha sido amplia y variada, el método de la autoconfrontación (Clot & Faïta, 2000) utilizada ha resultado fructífero a la hora de fomentar la reflexión colaborativa, situando a los docentes frente a su propia actividad del aula y permitiéndoles verbalizar lo que visionan y experimentan. En las autoconfrontaciones realizadas, además, los docentes explicitan lo significativo que les ha resultado dicho modelo formativo, por su novedad y por lo aprendido en el camino.

El dispositivo formativo que se presenta sirve, por consiguiente, no solo para hacer emerger ciertos resultados provenientes de esta investigación, sino también para ofrecer un modelo de formación docente innovador que puede ser reproducido en otros contextos, ciclos y áreas de conocimiento.

Aunque como hemos mencionado anteriormente, este diseño de formación-investigada es

aplicable en cualquier ámbito, el hecho de haberlo pivotado en la didáctica de la literatura nos ha permitido obtener resultados y conclusiones reveladoras en ese aspecto. Se percibe la necesidad de formar a los docentes en nuevas formas de entender la enseñanza de literatura, concretamente, de proporcionar un marco firme para la educación literaria (Correro & Real, 2019). Esta visión implica la búsqueda constante de interpretaciones e inferencias personales, gracias al rol activo que adopta el lector. Entre otras, la tertulia literaria es un medio propicio para leer, conversar y compartir (Molina, 2021; Fittipaldi, 2022), y también para fomentar la construcción conjunta del conocimiento.

Respecto a las estrategias metodológicas que pueden favorecer la educación literaria, esta investigación ha revelado principalmente dos: la sistematización de las prácticas literarias diarias en el aula y el fomento de interacciones verbales productivas. En otras palabras, más allá de realizar actividades esporádicas, se percibe indispensable crear rutinas literarias estables, haciendo así que la literatura esté presente en el día a día del alumnado y ofreciéndole la oportunidad de desarrollar sus capacidades literarias y comunicativas, así como de disfrutar de la literatura (Igerabide, 2020). Para ello, la investigación ha mostrado la importancia de que los docentes sean conocedores de las estrategias de dinamización que pueden llevar a cabo en las sesiones de literatura y la importancia de ofrecer al alumnado material literario de calidad. Todo lo mencionado es posible siempre que se atienda a las interacciones que surgen en torno a ello (Mercer, 2017). Como muestran los resultados, es esencial asegurar, entre otros, contextos espaciales y temporales adecuados, estrategias discursivas docentes para profundizar en las verbalizaciones del alumnado, tipos de preguntas que impulsen interpretaciones personales, tácticas para la democratización de la participación, modos en los que el alumnado interactúe y hable entre iguales... En consecuencia, diseñar previamente las actividades y las interacciones se ha convertido en factor clave para el éxito de la actividad real en el aula.

Como principal prospectiva investigadora de este trabajo se encuentra el interés por conocer la manera en la que formaciones de este tipo ayudan a transformar la cultura del centro escolar. Es decir, convendría indagar en cómo la práctica reflexiva de los docentes puede propiciar un cambio sustancial en la didáctica de la literatura del centro, y por consiguiente, en la competencia literaria del alumnado. Para ello, es fundamental ampliar este tipo de formación-investigada a otros cursos y etapas, con el fin de construir un itinerario lector, dentro del marco de la educación literaria, durante toda la educación básica.

En resumen, el trabajo presentado ofrece un modelo de formación permanente del profesorado que, gracias a su diseño y resultados de su implementación, puede servir de patrón para esbozar futuras formaciones, tanto en el ámbito de la literatura como en otros campos de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, M. (2015). *La educación literaria. Experiencias de aprendizaje*. Octaedro.
- Achugar, E. & Lomas, C. (2021). Leer el mundo: la formación de lectores críticos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 91, 4-6.
- Aguilar, L. & Neves, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Kalandraka.
- Alonso, I., Azpeitia, A., Iriondo, I. & Zulaika, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169-182. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.237261>
- Arnedo, M. (2021). *Bularretik mintzora egitasmoa: haur literatura sistematizatzeke esperientzia bat* [Tesis Doctoral]. Mondragon Unibertsitatea.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bombini, G. & Lomas, C. (2020). Utopías y distopías en la enseñanza literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 90, 7-14.
- Carmenza, M. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Katharsis*, 19, 73-98. <https://doi.org/10.25057/25005731.490>
- Casalderrey, F. & Lima, T. (2009). *Félix, el coleccionista de miedos*. OQO.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. & Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Editorial Síntesis. <https://doi.org/10.35869/aiij.v0i17.1436>
- Correro, C. & Real, N. (2019). *La formación de lectores literarios en Educación Infantil*. Octaedro.
- Esteve, O. & Alsina, A. (2010). Algunas respuestas para evolucionar en el oficio de enseñar. En O. Esteve, K. Melief & A. Alsina (coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 197-209). Octaedro.
- Esteve, O. & Carandell, Z. (2009). La formación permanente del profesorado desde la práctica reflexiva. *Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 49, 47-62.
- Fittipaldi, M. (2019). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En T. Colomer & M. Fittipaldi (Coord.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). *Parapara*, 5. Banco del Libro-GRETEL, SM.
- Fittipaldi, M. (2022). Álbum, lectura y conversación literaria: una invitación a pensar los modos de entrada a la literatura. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14(7), 5-19.
- Galarraga, H. (2018). *Literaturaren ikas-irakaskuntzan aurrera egiteko album ilustratuek eta ikasgelako elkarrekintzek eskaintzen dituztena aukerak* [Tesis Doctoral]. Mondragon Unibertsitatea.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Editorial Galaxia Gutenberg.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices: revue de littérature et zones potentielles d'étude. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 115-130. <https://doi.org/10.4000/rfp.3590>
- Heras, C. & Osuna, R. (2006). *Abuelos*. Kalandraka.
- Igerabide, J. K. (2020). *Del pecho a la palabra. Infancia de canto y cuento*. Pantalia.
- Iriondo, I., Plazaola, I. & Zulaika T. (2020). How Can I Train Myself to Be an Expert Teacher? A Teaching Practicum Experience. En I. Larrañaga, A. Imaz, B. Pedrosa & E. Garro (eds.). *Teacher's perspectives, practices and challenges in multilingual education: Studies in honor of Pilar Sagasta*. (pp. 87-110). Peter Lang.
- Leibrandt, I. (2013). Fomentar la competencia emocional a través de la LIJ. *Lenguaje y Textos*, 38, 149-158.

- Lizana-Verdugo, A. & Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- Lussi-Borer, V. & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *@ctivités*, 11(2), 129-142. <https://doi.org/10.4000/activites.967>
- Martínez-Otero, V. (2021). Enfoques de formación docente para la sociedad actual. En B. Sáenz & L. Rayón (eds.), *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales. La figura del docente* (pp. 111-134). Graó.
- Mercer, N. (2017). La importancia educativa del habla. En M. Neil, L. Hargreaves & R. García (coords.), *Aprendizaje e interacciones en el aula* (pp. 15-35). Hipatia Press.
- Molina, M. D. (2021). Leer y conversar, el discurrir de la tertulia literaria en una clase de sexto. *Aula Abierta*, 50(3), 697-704. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.697-704>
- Mullen, G. (2017). More than words: Using nursery Rhymes and songs to support domains of child development. *Journal of childhood studies*, 42(2), 42-53. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i2.17841>
- Murciano, A. (2019). *La autoconfrontación como herramienta de formación: análisis de la actividad de seis enseñantes de Educación Primaria en la enseñanza del debate socio-científico*. Universidad de Mondragón (HUHEZI).
- Orozco-Martínez, S., Pañagua, L., y Martos-Pérez, M. V. (2021). La Creación Curricular en la Formación de Educadores. Una Exploración Sobre las Relaciones Educativas. *Aula Abierta*, 50(3), 737-744. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.737-744>
- Perdomo, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y textos*, 23, 149-160.
- Royo, A. (2017). *La sociedad gaseosa*. Plataforma Editorial.
- Sainz-Osinaga, M., Ozaeta, A. & Garro, E. (2013). Irakasleen prestakuntza eta prestakuntzaren ikerketa: hautu teorikoak, metodologikoak eta esperientziak. Prefazioa. *Ikastaria: cuadernos de educación*, 19, 7-12.
- Santana, R., Alemán, J. A. & López, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Aula Abierta*, 46, 83-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.83-90>
- Tomàs-Folch, M. & Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145157. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.240591>
- Viciano, V., Cano, L., Chacón, R., Padial, R. & Martínez, A. (2017). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de Educación Infantil. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 47, 89-105.
- Wilson, J. M. (2018). *The Human Side of Changing Education: How to Lead Change with Clarity, Conviction, and Courage*. Corwin.